

“No próximo recreio a gente briga”: interação social e disputa de meninas¹

“In the next break we fight”: social interaction and dispute among girls

Rafaela Nunes Marques*
Fernanda Müller*

RESUMO

O artigo explora interações de crianças no decorrer de uma partida de jogo de damas no recreio escolar. Por meio de observação regular prolongada e de gravações de áudio e vídeo, foi possível descrever práticas e regras do jogo e interpretar o seu significado cultural para as crianças. Também, analisamos aspectos da socialização da linguagem com base na análise da conversa etnometodológica e interpretamos as interações de crianças de acordo com a teoria de Erving Goffman. Os resultados demonstram que questões de gênero emergiram na disputa e contrariaram argumentos do campo da Psicologia vinculados à falta de complexidade existente nos jogos de meninas (PIAGET, 1994). O foco das interações não se voltou para as regras do jogo em si, mas para como estas eram mantidas, burladas e/ou reinterpretadas pelas jogadoras e jogador durante a partida.

Palavras-chave: Antropologia Educacional. Disputa. Interação social. Jogo de damas. Recreio escolar.

1 O presente artigo decorre da pesquisa “Crianças com crianças: o recreio escolar sob uma perspectiva interacional”, que obteve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília. A primeira autora conduziu o trabalho de campo e foi apoiada pela segunda autora na concepção e desenho da pesquisa, assim como na análise e interpretação de dados. Agradecemos pela leitura atenta e comentários emitidos por Cristian P. Rubini Dutra.

* Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: rnunesmarques@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0003-0207-9333>. E-mail: fernandamuller@unb.br. <http://orcid.org/0000-0002-1788-8662>.

ABSTRACT

The article explores children's interactions during a game of checkers in the school break. Through prolonged and regular observation and audio/video recordings, it was possible to describe practices and rules of the game and interpret their cultural meaning for children. Also, it is analyzed aspects of language socialization based on Ethnomethodological Conversation Analysis and interpreted the interactions of children according to Erving Goffman's theory. The results demonstrate that gender issues emerged in the dispute and contradicted arguments from the field of psychology linked to the lack of complexity in girls' games (PIAGET, 1994). The focus of the interactions was not on the rules of the game itself, but on how they were kept, transgressed and/or reinterpreted by the players during the match.

Keywords: Anthropology of Education. Dispute. Social interaction. Checkers. School break.

Introdução

Em *O Pequeno Nicolau no Recreio*, o escritor e ilustrador parisiense Sempé narra o início de uma discussão entre Nicolau e Godofredo durante o recreio escolar. “No próximo recreio a gente briga” (SEMPÉ, 1932, p. 51) é a máxima dita por Godofredo a Nicolau quando soa o sinal do recreio e a discussão entre eles é interrompida. De volta à sala de aula, os demais colegas discutem detalhes da briga, tais como o melhor lugar para assisti-la e como não serem surpreendidos por Sopa, o bedel. Com tanto alvoroço, a professora descobre o plano e os ameaça com uma punição, caso se envolvam em qualquer conflito. No entanto, os preparativos para a briga de Nicolau e Godofredo rendem tantos outros conflitos paralelos que, durante o segundo recreio, os dois se contentam em assistir as brigas protagonizadas por seus colegas. Enquanto lancham lado a lado, felizes por não mais correrem o risco de serem repreendidos pela professora, transferem a sua própria briga para o recreio do dia seguinte. É no recreio que Godofredo e Nicolau discutem

por causa de um xingamento. Contudo, também é no recreio que Nicolau acaba dividindo um croissant com Godofredo.

Na narrativa, o recreio não se restringe aos bastidores da história. O conflito inicia-se e encerra-se nesse espaço/tempo escolar, que não é tão diferente dos recreios das escolas de ensino fundamental brasileiras². Embora o livro seja um clássico e caracterize a escola francesa só de meninos do início dos anos 60 do século passado, uma leitura mais despreocupada não veria vestígios de arcaísmo nem em sua narrativa, muito menos em suas ilustrações. Todavia, a própria narrativa vai ao encontro de uma expectativa social em relação aos grupos de crianças que brincam juntas: de que o conflito é mais recorrente entre meninos; de que disputas são mais presentes durante jogos que envolvem meninos; e de que meninos brigam mais do que meninas.

Crianças brincam de maneiras diversificadas quando se encontram em grupos, o que faz com que nós, adultos, diante do recreio, só consigamos ver inicialmente um aparente caos. O que é inquestionável são as inúmeras possibilidades de investigação acerca do que ocorre nesse contexto – riquíssimo para a pesquisa antropológica e educacional, sobretudo quando o foco é a interação de crianças.

A partir do acompanhamento regular do jogo de damas durante o recreio, buscamos compreender o seu significado cultural para as crianças. Descrevemos práticas e regras do jogo com o objetivo de analisar aspectos específicos do processo de socialização da linguagem (DURANTI et al., 2012) de crianças em um contexto coletivo. Para isso, descrevemos os quadros de um encontro social (GOFFMAN, 2002), mais precisamente, uma partida de jogo de damas em que as protagonistas são meninas, que ridicularizam um menino, por meio de gestos, expressões e insultos. De acordo com Goffman (2002), encontros sociais são atividades situadas que requerem tipos específicos de experiência e de acesso. Para o autor, em um encontro social, as pessoas “ratificam conjuntamente umas às outras como cossustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual”, ou seja, estão engajadas em uma única atividade mútua, que requer comportamentos específicos e adequados (GOFFMAN, 2002, p. 17-18). No presente artigo consideramos o jogo de damas como um encontro social.

Uma etnografia foi planejada de forma a garantir a observação regular e prolongada do recreio escolar durante um semestre. Trata-se do recreio de uma escola pública de ensino fundamental (anos iniciais) que se situa na periferia da Região Administrativa XIV – São Sebastião, Distrito Federal (DF), Brasil. As

2 Embora o presente trabalho não tenha a pretensão de apresentar uma revisão de literatura sobre a temática do recreio escolar, reiteramos a importância descritiva e analítica dos seguintes trabalhos: CRUZ, 2004; CRUZ, CARVALHO, 2006; DELALANDE, 2001; SOUZA, 2014; WÜRDIG, 2014.

crianças frequentadoras da escola, em sua maioria, residem na própria região e frequentam do 1.º ao 5.º ano, o que corresponde à faixa etária de seis a 11 anos.

Um grupo de crianças que participava de partidas do jogo de damas rotineiramente foi primeiramente observado. As partidas foram também filmadas e áudio gravadas com uma câmera de mão, de modo a captar gestos e, sobretudo, conversas, sem maior interferência do ambiente externo, tal como também o fez Goodwin (1990, 2006) em pesquisas com crianças. Microfones de lapela e gravadores foram acoplados às roupas das crianças após o seu consentimento. Ainda na perspectiva de Goffman (2012b), cada partida do jogo foi considerada como um quadro de interação, o que possibilitou a análise do encontro social de forma microscópica e adensada.

Na época da pesquisa, o recreio durava em média 30 minutos e contava com cerca de 130 crianças no turno matutino. Na lateral do pátio da escola havia três grandes mesas retangulares de fórmica branca, sendo que em uma delas um grupo de crianças, principalmente do 4.º ano, reunia-se diariamente para jogar damas.

A escola tinha somente um tabuleiro de damas completo, que era muito disputado, já que, para o período de duração do recreio, esperar de três a oito minutos para se inserir em um jogo ou brincadeira era considerado muito tempo pelas crianças. Eram cerca de oito crianças que se engajavam no jogo, a maioria meninas e com 10 anos de idade. Enquanto uma dupla jogava, as demais crianças reuniam-se em volta do tabuleiro. As crianças que esperavam a próxima jogada não eram meras espectadoras, ao contrário, participavam ativamente do jogo sugerindo jogadas, desviando a atenção dos participantes e até mesmo tocando nas peças.

Ao todo foram filmadas e descritas 17 partidas do jogo de damas ocorridas no recreio. Selecionamos para analisar neste artigo o quadro de interação de uma partida disputada entre Amanda³ e Felipe. Ana Beatriz, espectadora que aguardava a sua vez de jogar, estava sentada ao lado de Felipe e protagonizou o jogo com suas intervenções e cumplicidade com Amanda. Felipe, pouco conhecedor das regras e malícias do jogo, durante toda a partida, foi alvo de insinuações, ridicularizações e exposição de seu desempenho na competição. As meninas monopolizaram a partida e demonstraram competitividade e disposição para o conflito, o que corrobora os achados de Goodwin (1990, 1995, 2006), que, ao analisar o jogo de amarelinha de meninas negras e latinas da classe trabalhadora, no contexto estadunidense, contrariou noções anteriores que creditaram falta de complexidade aos jogos de meninas (PIAGET, 1994). Tanto no trabalho da autora, quanto neste artigo, as práticas de linguagem no decorrer das interações de crianças durante o jogo são exploradas.

3 Todos os nomes foram mantidos em anonimato; os pseudônimos foram escolhidos pelas próprias crianças.

Recorremos à análise da conversa etnometodológica (JACOBY; OCHS, 1995), por tratar a fala em interação social e propor o que podemos chamar de etnografia da comunicação. Assim, para integrar a fala, a entonação e os gestos das crianças ao contexto situacional de interação, transcrevemos as conversas captadas pelos equipamentos audiovisuais, de acordo com as convenções de transcrição propostas por Jefferson (2002) e adaptadas por Loder e Jung (2008). Os métodos audiovisuais aliados à observação participante forneceram dados que representam mais fidedignamente a complexidade das interações das crianças durante o jogo de damas.

A seguir, o artigo será dividido em três seções. A primeira apresenta um repertório conceitual e metodológico que alicerça o artigo, retomando noções de Goffman (2002; 2012a, 2012b; 2014) sobre interação, encontros sociais e quadros. Esse repertório é fundamental para a compreensão dos significados que crianças constroem no decorrer da disputa do jogo de damas, o que será explorado na segunda seção. A terceira seção, conclusiva, compila e reitera os principais argumentos tratados no artigo.

Regras do jogo versus jogo de regras

Ao tratar do jogo como elemento da cultura, Huizinga (2014) caracteriza-o como uma interrupção da vida cotidiana. Mesmo não sendo um elemento obrigatório, a alegria, presente no momento do jogo, não pode ser vista como oposta à seriedade; o jogo é limitado por um tempo e por um espaço definidos; é também regido por uma combinação de regras. Ainda, Huizinga (2014) ressalta o prazer e a beleza contidos em determinados jogos, mas também certa organização e lógica. Tais características também são observadas no recreio escolar.

Como o jogo, o recreio representa um intervalo na rotina escolar das crianças, que nesse momento experimentam um conjunto de sentimentos, inclusive a alegria, mas estão circunscritas em um tempo e um espaço precisos. As regras que se aplicam ao recreio nem sempre são as mesmas de outros espaços e tempos escolares e geralmente contam com uma maior participação das próprias crianças em seus processos de manutenção e transformação.

O recreio e os jogos coexistem no universo escolar, sendo o segundo uma das formas mais frequentes de interação das crianças durante o primeiro. O que ocorre no tempo-espaço do recreio escolar, sobretudo na interação de crianças com pares e com os objetos, segue determinadas regras, muitas vezes, transmitidas intergeracionalmente.

O jogo de damas é um exemplo de transmissão geracional que se tornou tradição. Não se tem registro exato de seu surgimento, no entanto, pinturas encontradas em túmulos do Antigo Egito lembram os tabuleiros do jogo atual (SOUSA, 2011). Um artigo do jornal *The Ellensburgh Capital*, publicado em 1916, corrobora essa teoria ao informar que antigos tabuleiros de damas expostos no Museu Britânico foram encontrados em câmaras mortuárias egípcias (LURE, 1916).

O jogo de damas depende de um tabuleiro, de 24 peças (divididas igualmente em duas cores distintas) e de dois participantes. Seu objetivo é capturar ou imobilizar todas as peças do jogador adversário, ganhando a partida quem o fizer primeiro – o que exige concentração e raciocínio frequentes. Os jogadores comunicam-se muitas vezes com olhares, acenos de cabeça e exibem um semblante sério. Nem o barulho dos colegas nem a gritaria decorrente das outras atividades do recreio parecem atrapalhar a concentração dos jogadores, levando-nos a pensar que o jogo de damas “cria ordem e é ordem” no caos do recreio e é “capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total” (HUIZINGA, 2014, p. 13-16). Como Huizinga (2014, p. 8) afirma, “certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias”.

O jogo de damas possui regras que são de conhecimento de seus praticantes, sobretudo porque conta com torneios e apoio de uma associação específica⁴. Assim, diferente do “jogo da amarelinha” (GOODWIN, 1995, 2006) e do “jogo de bolinhas” (PIAGET, 1994; CARVALHO, 1990), que apresentam variações culturais, teoricamente há uma única forma de se jogar damas. No entanto, observamos um conteúdo de criatividade das crianças em adaptar as regras, sobretudo quando essas são desconhecidas do adversário.

No clássico *O Juízo Moral na Criança*, Piaget (1994) afirma que o jogo de regras é um modelo ideal para pesquisar a moralidade humana. O autor baseia-se

4 De acordo com a CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JOGO DE DAMAS, são 18 as regras oficiais do jogo de damas válidas para todo o território brasileiro, consideramos as 10 regras que seguem abaixo como as mais importantes: 1) o lance inicial cabe sempre ao jogador que estiver com as peças claras; 2) a pedra anda só para frente, uma casa de cada vez; 3) quando a pedra atinge a última linha do tabuleiro, concluindo o lance na casa de coroação, ela é promovida a dama; 4) a dama é uma peça de movimentos mais amplos; 5) a dama anda para frente e para trás quantas casas quiser; 6) a captura é obrigatória. Não existe sopro. Duas ou mais peças juntas, na mesma diagonal, não podem ser capturadas; 7) a pedra captura a dama e a dama captura a pedra. Pedra e dama têm o mesmo valor para capturarem ou serem capturadas; 8) a pedra e a dama podem capturar tanto para frente, como para trás, uma ou mais peças; 9) se no mesmo lance se apresentar mais de uma possibilidade de capturar peças, é obrigatório executar o lance que capture o maior número de peças (Lei da Maioria); 10) a dama no último movimento de captura pode parar em qualquer casa livre na diagonal em que está capturando. A dama não é obrigada a parar na casa seguinte após a última peça capturada. Disponível em: http://codexdamas.com.br/regras_oficiais.html. Acesso em: 20 jul. 2018.

em três razões: a primeira delas é que o jogo de regras representa uma atividade entre pessoas e embora seja necessariamente regulado por regras (geralmente transmitidas de geração para geração), estas podem ser modificadas por cada grupo de jogadores; a segunda relaciona-se ao respeito às regras, que tem um caráter moral e envolve questões de justiça e honestidade; e a terceira trata dos acordos mútuos entre os jogadores, que se importam mais com o que é acordado no momento do jogo do que com as regras culturalmente impostas.

Em pesquisa com crianças pequenas em contexto de assistência na Suécia e na Austrália, Johansson (2011) também investigou a moralidade na vida das crianças. A autora considerou os valores morais como qualidades em atos sociais que as crianças, em suas relações, comunicam como positivas e negativas, boas e más, certo e errado. A autora justifica o emprego da palavra “e” para indicar que as qualidades de positivos e negativos nem sempre são exclusivos e dicotômicos. Assim, os valores podem entrar em conflito, o que muitas vezes os torna visíveis e força julgamentos e preferências. Johansson (2011) conclui que o poder é uma dimensão importante na vida da criança e sua moralidade, e que as crianças muitas vezes valorizam e protegem seus próprios direitos. Além disso, entende que a moralidade deve ser tratada em termos de valores e normas associados a como tratamos os outros – nossos atos, relacionamentos e comunicação –, já que também é expressa pelo corpo, pelos gestos, expressões faciais, e não só pelas palavras.

Ao analisar o jogo de bolinhas e o pique e a amarelinha, Piaget (1994) conclui que os jogos de meninas são mais simples do que os de meninos. Na literatura antropológica sobre os jogos de crianças, encontramos os trabalhos de Goodwin (1995, 2006), que investigou o jogo de amarelinha, e de Carvalho (1990), que explorou o jogo de bolinhas. Ambos os autores apresentam limites e possibilidades na relação entre a Antropologia e a Psicologia de Jean Piaget na compreensão do jogo e de suas regras pelas crianças.

Carvalho (1990) não se interessa por analisar o jogo como parte do desenvolvimento cognitivo e moral, nem mesmo a apreensão das regras por jogadores de diferentes idades. Seu objetivo é tratar a construção da identidade do gênero masculino e as relações e interações verbais de jogadores. Já Goodwin apresenta um argumento oposto ao de Piaget, que pode ser sintetizado em: “antropólogos linguísticos estudam as cenas culturalmente situadas da prática social que produzem usuários linguísticos competentes e atores sociais.” (GOODWIN, 1997, p. 2, tradução nossa).

Embora este trabalho aborde tanto os jogos quanto as suas regras, ele não se aprofundará no senso de moralidade das crianças. Não nos interessamos, tal como o fez Piaget, por uma teoria geral da moralidade alicerçada na representação da ação das crianças no jogo. O que pretendemos é, de acordo com Huizinga (2014, p. 7), captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. Interessa-nos

analisar as práticas do jogo e o processo de socialização da linguagem enquanto as crianças interagem, negociam e reinterpretam essas regras.

Por esse motivo, buscamos compreender as interações das crianças durante o jogo com apoio na teoria de Goffman (2002, 2012a, 2012b, 2014). Nessa perspectiva, o recreio pode ser entendido como uma situação social, ou seja, um contexto que favorece possibilidades mútuas de monitoramento e onde as crianças se encontram acessíveis aos sentidos umas das outras (GOFFMAN, 2012a). A situação social do recreio inicia quando soa o sinal e as crianças se encontram na presença imediata umas das outras; encerra-se quando novamente soa o sinal, que informa o término do recreio.

Durante a situação social do recreio, ocorrem diversos encontros, i.e., empreendimentos de orientação conjunta que podem ser também chamados de comprometimentos de face (GOFFMAN, 2002). Nesse caso específico, nosso foco é o jogo de damas; no entanto, outros encontros são estabelecidos no recreio, como o jogo de futebol, o jogo de totó, a brincadeira na areia, ou simplesmente o passeio das crianças maiores para conversarem.

Em um único encontro social de 28min46s, seis quadros de interação foram identificados, reiterando que neles encontramos inúmeras possibilidades de análise. Para Goffman (2012b), o objetivo da análise de quadros é a articulação entre a análise da interação, a experiência dos participantes e a dimensão cognitiva da participação em situações sociais. Será apresentada a seguir a análise de um de seis quadros, equivalente à quarta partida disputada do jogo de damas, com duração de 5min26s, e que foi por nós intitulado “Nunca vi um menino que não sabe jogar”, máxima de Amanda. Diante do desafio de compreender a integração da fala, da entonação, dos gestos e da construção contextual, optamos por fazer *prints* da filmagem acompanhados da transcrição da fala dos participantes a partir da análise da conversa etnometodológica. O artigo centra-se, primordialmente, na articulação de arranjos discursivos com o mundo ordinário e na construção de significado social pelas crianças.

Quadro de interação “Nunca vi um menino que não sabe jogar”

O quadro que será apresentado corresponde à disputa entre Amanda e Felipe. Ana Beatriz, que poderia ser considerada uma mera espectadora, já que espera para jogar a próxima partida, participa mais da ação do que Amanda e Felipe, transformando um jogo que é usualmente disputado por uma dupla em um encontro de três participantes. Após transcrição da partida, constatamos

que houve 65 trocas de turno⁵, nas quais Ana Beatriz detém o turno 35 vezes. Amanda assume o turno 20 vezes e Felipe somente nove vezes. Tal quantidade de turnos assumidos por Ana Beatriz alinha-se com o seu protagonismo na partida.

A partida já se inicia com um conflito entre Ana Beatriz e Felipe (ambos à direita). Amanda (à esquerda) realiza a primeira jogada. Ana Beatriz inicia o turno de fala na partida e pede para Felipe movimentar a sua peça “vai?”. No entanto, Felipe não percebe que Amanda já movimentou e pede para ela jogar, ao que Ana Beatriz interfere impacientemente pressionando Felipe a movimentar a sua peça. A imposição de mão, que quase toca o tabuleiro, juntamente com a elevação de voz e repetição de palavras por Ana Beatriz, representam os primeiros gestos de oposição dirigidos a Felipe durante a partida.

FIGURA 1: “Vai Felipe”



Ana Beatriz: vai?

Filipe: °vai°.

Amanda: [mixi::]

Ana Beatriz: [ela já foi]=ela já começou

FONTE: Arquivo pessoal das autoras.

⁵ A conversação organiza-se em turnos, que consistem em cada intervenção de um dos participantes no decorrer da interação (KOCH, 2015, p. 80).

O excerto da conversa sugere o desempenho insatisfatório de Felipe no início do jogo, já que as primeiras movimentações de peças parecem ser mais intuitivas para os veteranos, e já nessa introdução ele necessita de mais tempo do que o esperado. Ana Beatriz expressa a todo o tempo, por meio de atitudes e gestos, a sua ansiedade com relação à demora de Felipe em movimentar as suas peças. Na imagem a seguir, ela inclusive abaixa a cabeça na mesa, bate na orelha com uma das mãos e faz um barulho ritmado, ainda que ininteligível, com a boca.

FIGURA 2: “Felipe, como você demora”



Ana Beatriz: ãñ::: tantantan::ãñ::: ((cantando))

FONTE: Arquivo pessoal das autoras.

Logo após esse momento, ao perceber que Felipe demora quase 20 segundos para movimentar sua peça, Ana Beatriz vira a cabeça para trás e fica por alguns instantes observando o que ocorre ao seu redor. Quando retorna o foco da atenção para o jogo, pressiona Felipe dizendo que vai chorar. No entanto, o que se nota é um olhar de cumplicidade dirigido à Amanda, seguido de sorrisos debochados de ambas.

Diante dos gestos de oposição tanto de sua adversária quanto da espectadora, Felipe fica cada vez mais contido e parece tentar se esconder, levando a mão ao rosto, conforme demonstrado na imagem anterior. O uso do imperativo “vai” também merece atenção no decorrer do jogo. Parece ser utilizado como um recurso fático que garante a sua continuidade, mas também

como uma forma de pressionar o adversário a movimentar as peças de forma mais rápida. É entoado seis vezes por Ana Beatriz em diferentes momentos da partida, com entonações de voz diferentes e até mesmo em forma de canção, conforme demonstramos no próximo excerto. Amanda usa esse recurso linguístico somente quatro vezes e Felipe duas vezes. Indícios do movimento e da dinâmica da partida podem ser extraídos dessa informação.

Ana Beatriz: vai?
Ana Beatriz: >vai< ((percebe a demora de Felipe e vira para trás))
Ana Beatriz: >vai<
Ana Beatriz: va::i, va:::i, ((cantando))
Ana Beatriz: ai Aman::dapa::ra cê tá mi() [vai]
no::: no:::
nã:::o nã:::o
Ana Beatriz: agora você:: é::: vai Amanda? Va::i é
assim >mesmo<

Com relação às regras do jogo, Ana Beatriz atua, em vários momentos da partida, como uma espécie de juíza, na medida em que fiscaliza se as regras estão sendo cumpridas ou não. No excerto a seguir, Ana Beatriz sinaliza a Felipe que ele terá, necessariamente, que capturar (nos termos das crianças, “comer”) a peça de Amanda naquele momento.

FIGURA 3: “Você é obrigado, Felipe”



Ana Beatriz: no::ssa? >cê obrigado a comer Filipe<
você é obrigado

FONTE: Arquivo pessoal das autoras.

Em outro momento, Ana Beatriz faz o mesmo com Amanda, afirmando que ela é obrigada a “comer” a peça de Felipe naquele instante. Carvalho (1990) sugere que os jogadores se fortalecem por meio da verbalização das regras, e, sobretudo, quem informa as convenções primeiro tem vantagem sobre o oponente. Podemos considerar o “vai”, “você é obrigado” e “comer” como convenções que fazem parte da “competição verbal”⁶ da partida (CARVALHO, 1990). Portanto, o jogo de damas mobiliza um vocabulário específico.

O descumprimento da regra, no caso dessa partida, ocorre por desconhecimento (Felipe demonstra não conhecer as regras do jogo); por previsão, ou seja, determinada peça do adversário não é capturada por Amanda naquele momento para evitar que Felipe capture duas ou três peças suas de uma vez só; e por distração ou esquecimento.

Amanda, Ana Beatriz e Felipe parecem transitar pelos estágios de cooperação e codificação das regras de Piaget (1994) ao invés de estarem condicionados a um deles. Para Piaget, as regras são concebidas durante os jogos primeiro

6 O dado etnográfico de Carvalho (1990, p. 207) sobre o jogo de bolinhas de meninos praticado na cidade de Ipanema (MG), mostra que “há toda uma prática de competição verbal entre os competidores, de natureza vária: de autoafirmação, de defesa, e de agressão, dada através de interjeições, gritos, discussões, reclamações, fórmulas fixas de encantamento, proteção, interdição, mando, etc.”.

como sagradas, para depois serem vistas como contratos que têm valor porque permitem a mútua coordenação e cooperação entre as crianças. Embora as partidas sejam regulamentadas por um código de regras uniforme, observamos certas variações, principalmente quando elas mudam para benefício próprio. Ao burlarem as regras, demonstrando que elas não são sagradas, as crianças beneficiam-se do desconhecimento do adversário, ainda que se mantendo em coordenação e cooperação com ele. Com cerca de 3min30s de jogo, Ana Beatriz sugere uma movimentação a Felipe, mas que favoreceria Amanda. Novamente ela tenta se beneficiar do pouco conhecimento do menino sobre as regras do jogo.

FIGURA 4: "Mexe essa peça aqui"



Ana Beatriz: se você mexesse aqui ela só come uma=
cêcê come a de:la?

FONTE: Arquivo pessoal das autoras.

Ela aponta para o tabuleiro demonstrando como Felipe deve movimentar sua peça. Amanda bate palmas e parabeniza a sugestão de Ana Beatriz a Felipe. Ela percebe que Ana Beatriz tenta favorecê-la.

FIGURA 5: “Eu mexo a peça que eu quiser”



Amanda: ((bate palmas e sorri para Ana Beatriz))
Ana Beatriz: cê come uma e ai cê come a dela,
(6)
Amanda: hhh
Filipe: °nada a ver°
Ana Beatriz: sim? tudo a vê
Amanda: piorque é mermo [vai]

FONTE: Arquivo pessoal das autoras.

Felipe, mesmo em desvantagem, desconfia da movimentação proposta por Ana Beatriz. Assim, após refletir, responde “°nada a ver°”. Ana Beatriz insiste, Amanda sorri e concorda com ela. Felipe finalmente realiza a movimentação e se justifica dizendo que já vai perder mesmo. Ele demonstra com essa atitude a sua insegurança, mas também que a pressão exercida pelas meninas funciona.

Ana Beatriz ressent-se por Amanda não conseguir realizar a jogada posterior conforme ela planejou e expressa a única discordância das duas na partida. Mostra também que mesmo não disputando a partida, quer a todo custo manter o controle.

FIGURA 6: "Deixa que eu mexo"



Ana Beatriz: mar você nem en::tra
Amanda: era pra i aon::de minha filha? deixa de
 ser [bu::rra::]
Ana Beatriz: [olha aqui] ó peraí rapidão? tava aqui
 né? Ai seu aqui tava aqui tava aqui
 ó::tum tum,

FONTE: Arquivo pessoal das autoras.

Ana Beatriz interfere diretamente no jogo ao movimentar as peças no tabuleiro para demonstrar como Amanda poderia capturar três e não duas peças de uma só vez. Felipe assiste à cena sem intrometer-se. Amanda não se conforma com a diretividade de Ana Beatriz na condução da jogada, e, ao julgá-la, a chama de "[bu::rra::]". Essa é a única vez na partida em que o insulto se torna verbal entre as meninas. Quando os insultos são dirigidos a Felipe, eles manifestam-se no tom da voz, nos gestos e nas posturas corporais e muitas vezes de forma sutil, com palavras atenuantes expressadas de forma irônica.

O quadro de interação é a quarta partida jogada por Amanda nesse encontro. Nas três partidas anteriores ela venceu e teve Ana Beatriz e Mônica como adversárias. Foram partidas disputadas em situação de paridade entre as competidoras. Mesmo tendo vencido três vezes, Amanda inicia a partida com Felipe com o mesmo semblante sério. Nas partidas anteriores ela sequer sorria, havendo um respeito mútuo entre as meninas, um misto de seriedade e concentração de ambos os lados. Porém, na quarta partida, como demonstrado no excerto a seguir, Amanda muda de postura.

FIGURA 7: “Eu vou ter um ataque de riso”



Ana Beatriz: hhh Filipe (h)? <como assim Filipe (h) .
 hhhh >?=eu
 vou ter um ataque de ri(h)so hhh
Amanda: <ele vai mexer a minha pedra> hhhh
 ((risos de ambas))

FONTE: Arquivo pessoal das autoras.

O excerto demonstra a mudança de *footing* de Amanda. De acordo com Goffman (2002b, p. 107), *footing* é definido pelo alinhamento, postura, posição, projeção do “eu” de um participante em relação ao outro, consigo mesmo e com o discurso em produção. O *footing* em questão refere-se à modificação de comportamento de Amanda quando o adversário é Felipe. As pistas contextuais (GUMPERZ, 2002) que sinalizam a mudança são a alteração de ritmo e de tom de voz, as expressões fisionômicas e as risadas. Na imagem anterior, Amanda ergue o tronco para trás em decorrência de uma gargalhada. A mudança de *footing* é encorajada por Ana Beatriz que se torna cúmplice de Amanda no jogo. Agora não são mais adversárias, mas parceiras que estabelecem uma comunicação não verbal que não realizam quando estão em disputa. Assim como no jogo de bolinhas descrito por Carvalho (1990), ocorre uma parceria na qual as duas jogadoras mais experientes combinam secretamente uma forma de apressar o término da partida.

As interações demonstradas até aqui sinalizam a perspectiva de disputa das meninas, que se engajam ora de forma mais assertiva, ora de forma mais mitigada, de acordo com a natureza das brincadeiras nas quais se envolvem

(GOODWIN, 1990, 2006). Igualmente contrariam a visão de Piaget (1994), que, ao contrastar a análise do jogo de bolinhas praticado por meninos com o jogo de esconde-esconde, supostamente de meninas, afirma que “as meninas têm o espírito jurídico muito menos desenvolvido que os meninos” (PIAGET, 1994, p. 69). Ao contrário, o quadro analisado demonstra que as meninas conhecem as regras, fiscalizam o seu cumprimento e vão além, pois as reinterpretam de acordo com a conveniência.

Piaget (1994) ainda amplia sua análise ao jogo da amarelinha e argumenta que meninas desenvolvem sua inteligência inventando figuras inéditas para brincarem (amarelinhas em formato oval, circular, de leque etc.). Todavia, segundo o autor, o jogo continua muito simples e é “impossível encontrar a seu respeito as belas codificações e as complicadas jurisprudências que caracterizam o jogo de bolinhas” (PIAGET, 1994, p. 69). O jogo de damas apresenta uma organização complexa em termos de regras e requer um esforço mental das crianças para executarem determinadas jogadas. Mais uma vez contrastando as conclusões de Piaget, o jogo de damas tem apelo regular entre meninas no recreio escolar.

Ana Beatriz auxilia Felipe em várias movimentações, e, mesmo estando em ampla vantagem, Amanda pede para que ela pare. Essa contradição justifica-se tanto pela fragilidade de Felipe na partida quanto pela impaciência de Ana Beatriz com a demora das jogadas do menino. No entanto, mesmo quando ajuda Felipe, Ana Beatriz demonstra sua oposição a ele: coloca as mãos em suas peças, demonstra jogadas, projeta a voz, bate palmas para a adversária e faz sons ininteligíveis. Sua própria posição no jogo, já que se encontra sentada ao lado dele, facilita a situação de oposição. Os gestos, as atitudes e os comportamentos individuais, mesmo sendo aprendizagens sociais (SCHMITT, 1995), nesse caso, estão marcados de idiosincrasia e intencionalidade.

FIGURA 8: “Felipe, você perdeu”



Ana Beatriz: infelizmente você perdeu dá licença
 >dá licença dá zzzz< num sabe jogar
 Felipe eu he::in::

Amanda: EU FALEI
 (10)
 hhh nunca vi um menino que num sabe
 jo(h)gar

FONTE: Arquivo pessoal das autoras.

Na última movimentação da partida, conforme observado na imagem anterior, Ana Beatriz exige que Felipe saia do seu lugar, tocando-o com as mãos e pedindo licença de forma ríspida e rápida, o que não condiz com o significado da palavra. Ela e Amanda ainda descrevem o desempenho de Felipe no jogo. Amanda demonstra surpresa por Felipe não ser um bom jogador. Na verdade, elas partilham da projeção socialmente estabelecida de que meninos são melhores jogadores do que as meninas, o que é demonstrado na conclusão de Amanda: “*hhh nunca vi um menino que num sabe jo(h)gar*”.

A análise do quadro pertencente ao encontro social do jogo de damas mostra que este não é composto por partidas únicas, ao contrário, é construído por meio de orientação contínua mútua e ação colaborativa dos múltiplos participantes, tanto ouvintes quanto participantes ativos (GOODWIN, 1981). Isso fica evidente no papel de Ana Beatriz durante o jogo.

Ao tratar das técnicas do corpo, Mauss (2003, p. 420) afirma que “há em todo conjunto da vida em grupo uma espécie de educação dos movimentos”.

No jogo de damas não é diferente, tendo em vista a quantidade de regras a serem seguidas e alguns padrões que se mantêm uniformes independente de quem joga, tais como: disposição (um em frente ao outro), alguns movimentos, quantidade de jogadores na partida, dentre outros. Contudo, o que se sobressai no quadro de interação analisado é como as crianças, sobretudo as meninas, sabem “servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401), utilizando-o como instrumento para se imporem no jogo.

Conclusão

O artigo descreve a interação de crianças no jogo de damas para compreender o significado cultural que elas atribuem às regras. O jogo mediou as interações de pares durante o recreio e por meio dele acessamos e interpretamos conversas, gestos, insultos etc., elementos que podem ser acionados por participantes de qualquer encontro social. Regras orientam o jogo de damas, no entanto, ao invés de analisarmos o juízo moral envolvido, consideramos de maior relevância enfatizar como as crianças lidam com essas regras. Amanda e Ana Beatriz oscilam entre a fiscalização e a reinterpretção das regras, enquanto Felipe, ainda assimilando as regras, apresenta a desvantagem de saber menos dos princípios do jogo do que as duas meninas. A interação também promove a construção de relações de gênero, na medida em que meninas protagonizam o quadro não só na condução da partida, mas na predisposição em salientar a fragilidade da performance de Felipe no jogo, demonstrando que habilidade pode ser um “critério de segregação” (CARVALHO, 1990, p. 195).

As práticas de linguagem, tanto verbais (repetições de enunciados, fala com tom elevado) quanto não verbais (gestos, olhares e posturas), são utilizadas como forma de poder por Amanda e, principalmente, por Ana Beatriz. Ao analisar a brincadeira de pique e amarelinha, Piaget (1994) argumenta que meninas são mais tolerantes e menos preocupadas com as regras. No quadro analisado tal afirmação é contestada, na medida em que o conflito e a disputa não são evitados, pelo contrário, são mantidos como forma de coordenação e cooperação. As meninas marcam uma posição evidentemente de oposição a Felipe durante toda a partida do jogo de damas.

Cruz e Carvalho (2006) descreveram os “jogos de gênero”, ou seja, as relações conflituosas entre meninos e meninas no recreio escolar. As autoras constataram que o conflito também é uma forma de sociabilidade e aproximação, demonstrando que há uma ambiguidade de sentidos até mesmo nas

agressões verbais e físicas. A disputa durante o jogo de damas contribui para a construção de gênero tanto das meninas quanto do menino e parece haver certa ludicidade nas provocações, já que os risos são constantes durante a partida. Uma construção que nos parece importante é a de que meninas se surpreendem com o seu maior conhecimento diante de um desempenho pobre de um menino, mas, ao mesmo tempo, não perdem a oportunidade de comunicar (por meio de fala associada a gestos) insultos, sarcasmo e deboche.

Para finalizar, dois pontos precisam ser enfatizados, quais sejam: 1) ainda que se sentindo com maior poder no decorrer da disputa, as meninas não deixaram de expressar uma expectativa de que meninos saibam jogar bem uma partida de damas, assim, não se afastando de um imaginário de hierarquia baseado em relações de gênero, talvez, desiguais e centradas nos meninos; 2) ao contrário de uma divisão binária – entre meninos e meninas –, nosso objetivo foi demonstrar o quanto gênero é uma dimensão da vida sociocultural constantemente construída nas mais diversas situações sociais, dentre elas, o recreio escolar. Portanto, não necessariamente “No próximo recreio a gente briga”. Demonstramos que no próximo recreio pode-se brincar, rir, insultar, debochar, incluir, excluir.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Jorge. *O jogo das bolinhas: uma simbólica da masculinidade*. Anuário Antropológico, Brasília p. 191-222, 1990.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DO JOGO DE DAMAS. *Resumo das Regras Oficiais do Jogo de Damas 64 casas e 100 casas*. Disponível em http://codexdamas.com.br/regras_oficiais.html. Acesso em: 20 jul. 2018.

CRUZ, Tânia Mara. *Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de Ensino Fundamental. *Caderno Pagu*, Campinas, n. 26, p. 113-143, 2006.

DELALANDE, Julie. *La cour de la récréation*. Pour une anthropologie del'enfance. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

DURANTI, Alessandro et al. *The Handbook of language socialization*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2012.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.), *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, p. 13-20, 2002.

_____. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face-a-face*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012a.

_____. *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012b.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GOODWIN, Charles. *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic, 1981.

GOODWIN, Marjorie Harness. *He-said-she-said: talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

_____. Children's Linguistic and Social Worlds. *Anthropological Newsletter*. v. 38, n. 4, 1997.

_____. Co-Construction in girls' hopscotch. *Research on Language and Social Interaction*, v. 28, n. 3, p. 261-281, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995.

_____. *The hidden life of girls: games of stance, status, and exclusion*. Malden: Blackwell, 2006.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, p. 149-182, [1972] 2002.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JACOBY, Sally; OCHS, Elinor. Co-Construction: an introduction. *Research on language and social interaction*, v. 28, p. 171-183, 1995. DOI: 10.1207/s15327973rlsi2803_1

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2015.

JEFFERSON, Gail. Is "no" na acknowledgment token? Comparing American and British uses of (+)/(-) tokens. *Journal of Pragmatics*, Amsterdã, vol. 34, p. 1345-1383, 2002.

JOHANSSON, Eva. Investigating Morality in Toddler's Life-Worlds. In: JOHANSSON, Eva; WHITE, E. Jayne (Orgs.). *Educational Research with Our Youngest: Voices of Infants and Toddlers*. London: Springer, p. 39-62, 2011.

LODER, Letícia L.; JUNG, Neiva M. (Orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LURE of checkers. 1916. *The Ellensburg Capital*, Washington, 17 fev, p. 1. Disponível em: <https://news.google.com/newspapers?id=yo0KAAAAIIBAJ&sjid=x0sDAAAAIIBAJ&pg=1525%2C2429787>. Acesso em: 08 ago. 2018.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 399-422, 2003.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

SCHMITT, Jean-Claude. A moral dos gestos. In: D. B. Sant'Anna (Org.). *Políticas do Corpo*. São Paulo: Estação da Liberdade, 141-161, 1995.

SEMPÉ, Jean Jacques. *O Pequeno Nicolau no recreio*. São Paulo: Martins Fontes, 1932.

SOUSA, Françaldo Gonçalves. 2011. *Damas ciências*. Disponível em: <http://www.damasciencias.com.br/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. *As crianças e o recreio*: investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

WÜRDIG, Rogério C. Brigar: um dos sentidos do recreio? *Educação Unisinos*, v. 18, n. 2, p. 185-192, 2014.

Texto recebido em 29 de janeiro de 2019

Texto aprovado em 14 de abril de 2019.

ANEXO A – RESUMO DAS CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO COM BASE EM JEFFERSON (2002)

.	(ponto final)	Entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	Entonação ascendente
,	(vírgula)	Entonação intermediária
:	(dois-pontos)	Prolongamento do som
FAla	(maiúscula)	Som em volume mais alto do que os do entorno
°fala°	(sinais de graus)	Som em volume mais baixo do que os do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	Fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	Fala desacelerada
[]	(colchetes)	Fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
.hh	(série de h precedida de ponto)	Inspiração audível
hh	(série de h)	Expiração ou riso
(2, 4)	(números entre parênteses)	Medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
=	(sinais de igual)	Elocuções contíguas
(fala)	(segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
((levanta da cadeira))	(parênteses duplos)	Descrição de atividade não -vocal

FONTE: Loder; Jung (2008, p. 168).